



Problemas y desafíos en la Alfabetización de Jóvenes y Adultos: una mirada desde las perspectivas de Emilia Ferreiro y Paulo Freire¹

Fecha de recepción:

31/05/2010

Fecha de aceptación:

27/10/2011

Palabras clave:

alfabetización de
adultos,
aprendizaje continuo,
educación integrada,
educación para
todos,
investigación
pedagógica

Keywords:

*adults literacy,
continuiun learning,
integrated
education,
education for every
body,
pedagogical
research*

Problems and challenges in the youth and adults literacy: a glance from Emilia Ferreriro and Paulo Freire view

Kowzyk, Daniela Ivana

Instituto Superior "Ramón Menéndez Pidal". Instituto Superior "María Inmaculada". Instituto Superior de Formación Docente de la Escuela Normal "Justo José de Urquiza". Córdoba

dkowszyk@yahoo.com.ar

Resumen

Este trabajo se inicia con la presentación de una serie de problemas ligados a la educación y alfabetización de jóvenes y adultos, cuestionando las tradicionales maneras de plantear los procesos de alfabetización, ligados a enfoques elementales y compensatorios, para trascender hacia un conjunto de conceptualizaciones que complejizan dichos procesos además de particularizar sus alcances, prácticas y contextos. Posteriormente y como núcleo central del estudio, se analizan de forma comparativa las teorías constructivista y crítica, más precisamente, el pensamiento de Emilia Ferreiro y Paulo Freire, respectivamente. La pregunta por su compatibilidad para integrarlas y el interrogante por su pertinencia para el campo específico de la educación de jóvenes y adultos están en la base de una producción que pretende contribuir en la generación de trayectorias educativas cada vez más inclusivas. Los resultados de la comparación posibilitan afirmar que existe convergencia en gran parte del desarrollo de las teorías, permitiendo configurar un encuadre conceptual epistemológico compatible y señalar una dirección compartida en el nivel pedagógico e, incluso, ideológico. Las mayores diferencias se identifican en las concepciones sobre el lenguaje escrito y en las intervenciones didácticas.

The work begins establishing a series of problems related to the education and literacy of young people and adults, questioning the traditional ways of raising the processes of literacy—bound to elementary and compensatory approaches—transcend towards a set of conceptualisations that not only make those processes more complex but also identify their scope, practices and contexts. Later, and as a central nucleus of the study, the constructivist and critical perspectives are comparatively analyzed, specifically, Emilia Ferreiro and Paulo Freire's thought respectively. The question of their compatibility to form a referential frame that integrate them and the question of their relevance for the specific field of the education of young people and adults is at the base of a production that seeks to contribute in the generation of educational trajectories increasingly inclusive. The results of such a comparison allow to affirm that there exists, to a large extent, a convergence in the development of the theories; this allows to configure a compatible epistemological frame and to indicate a shared pedagogical and even, ideological direction. The main differences revolve around the conceptions on the written language and on the didactic interventions.

1. Introducción

Las intenciones de reducir las tasas de analfabetismo en el mundo no parecen estar cumpliéndose según la pretensión de organismos regionales e internacionales. Por su parte, la bibliografía consultada muestra que la Educación de Jóvenes y Adultos [en adelante EDJA] no está logrando constituirse en un espacio en el que los mismos puedan aprender y culminar sus estudios con competencias suficientes para enfrentar las exigencias del mundo social y laboral, o bien para cumplimentar con aquellas requeridas en la continuación de estudios posteriores.

En nuestro país, uno de los mayores obstáculos refiere a las dificultades para mantener un encuentro sostenido y exitoso entre la escuela y los alumnos, de tal modo que puedan desarticularse los tradicionales problemas ligados al desgranamiento, la deserción y, en definitiva, al fracaso escolar. Las hipótesis explicativas respecto de este problema se modifican históricamente y, aunque en décadas anteriores se ponderan de

modo especial las fallas del individuo y un escaso capital cultural de las familias, hoy resulta imposible mantener discursos que dejen de lado a la escuela como parte constitutiva del fracaso educativo. De este modo, la pregunta efectuada sobre la calidad de los procesos de alfabetización que la institución educativa está potenciando, o por el contrario negando, se constituye en una vía de estudio y análisis que se fortalece. Así, la búsqueda de perspectivas que ayuden a superar los problemas de analfabetismo compromete el estudio de renovadas miradas interpretativas.

En este sentido, el estudio aquí presentado radica en la caracterización y análisis de los planteos que acerca de la alfabetización ofrecen las teorías constructivista y crítica; en el caso de la primera, se recurre a la teoría psicolingüística de Emilia Ferreiro y, en el de la segunda, a los desarrollos de Paulo Freire.

El desarrollo correspondiente a cada uno de estos enfoques se sistematiza en un primer momento a partir de un tratamiento diferenciado. De manera detenida y metódica, se adoptan categorías de análisis similares y potenciadoras de un trabajo comparativo que se concretiza en una segunda parte. Dada la extensión del estudio, en esta ocasión se exponen algunas dimensiones del trabajo correspondiente a esta última instancia, en la que se pretende indagar la compatibilidad y articulación de las teorías. La consideración simultánea de ambas no se propone borrar los alcances y límites de cada una de las teorías, ni tampoco elaborar una nueva o completar una con la otra, sino más bien identificar algunos puntos convergentes y compatibles teóricamente “que pudiera sintetizar aspectos provenientes del campo psicológico y del campo social que en la realidad educativa se presentan de manera integrada” (Vogliotti, 2001, p. 169).

El propósito reside en llegar a un trabajo interpretativo, tanto de las perspectivas teóricas consideradas, como de algunos de los requerimientos de la EDJA en función de los cuales se analiza la pertinencia de aquellas. En este sentido, se contempla la significatividad de las perspectivas analizadas a partir de una caracterización de la problemática que se origina en la educación destinada a jóvenes y adultos que se encuentran en vías de alfabetización. A dicha problemática se aboca el desarrollo de la primera parte de este escrito.

2. Educación y Alfabetización de Jóvenes y Adultos: notas distintivas

Si bien resulta ampliamente compartida la necesidad de ir desde una conceptualización histórica de la EDJA centrada en actividades tradicionales de alfabetización, educación primaria, secundaria y de formación para el mundo del trabajo, hacia otra que considere nuevas demandas ligadas a la educación permanente, en América Latina, dicho sector educativo se dirige primordialmente a personas mayores de 15 años que no han concluido la educación obligatoria. La población de destino está constituida, más que por sujetos pertenecientes a una franja de edad determinada, por jóvenes y adultos pobres que quedan rezagados de la educación desde los niveles iniciales.

Es desde aquí que se estarían atribuyendo a la EDJA una serie de características entre las que se destacan una educación subvalorada, desprotección por parte de políticas y reformas educativas, escasos desarrollos teóricos y metodológicos, deficiencias en la oferta, problemas vinculados a la gestión pedagógico-curricular y a la formación docente, en estrecha relación con dificultades para desarrollar un sistema con entidad propia (Llomovate, 1998; Paredes y Pochulu, 2005).

La caracterización de un adulto que sigue concibiéndose como carente, con supuestas necesidades de aprender lo que no pudo lograr en una época establecida para ello, imprime a la EDJA un carácter marcadamente compensatorio que se aleja de los desafíos impuestos por la educación permanente (Brusilovsky, 2006; Messina, 2005). En estrecha relación con ello, se trata de un sector educativo que se presenta significativamente infantilizado, fruto de atribuciones que asocian al adulto con la figura de un alumno niño, vulnerable, con obstáculos para la autonomía intelectual y demandante de contención afectiva (Brusilovsky, 2006). Una mirada histórica a sus instituciones permite advertir que presentan dificultades para distanciarse de los formatos organizacionales y curriculares de la escuela para niños y, sobre todo, para ofrecer contenidos con sentido para sus destinatarios.

Otro problema, reiteradamente señalado tanto por especialistas de nuestro país como de Latinoamérica, refiere a la escasa capacidad de convocatoria de la EDJA (Sirvent y Llosa, 1998). Como resultado de

ello, se advierte que los jóvenes y adultos que no asistieron ni asisten a la escuela se encuentran con altas posibilidades de quedar marginados socialmente, política y económicamente. Se trata de un conjunto de la población que pasa por la escuela primaria, no todos en forma completa, o de algunos pocos que, habiendo sorteado la barrera del pasaje al secundario, abandonan en primero o segundo año.

Habida cuenta de la problemática señalada, es preciso también decir que en los últimos tiempos se accede en nuestro país a una serie de avances ligados, entre otros, al lugar diferenciado que presenta la EDJA en la nueva Ley de Educación Nacional (2006, Título II, Cap. IX) y, en la Provincia de Córdoba, con la Propuesta Curricular Alfabetización y Nivel Primario (2008) destinada específicamente a la EDJA, fruto esta última de una persistente demanda de parte de los docentes por no disponer de un currículo específico que atendiera las características de la población. Es posible pensar así que se avecinan algunos cambios que alientan la transformación de características fuertemente instituidas. Será necesario hacer en lo cotidiano de las escuelas un trabajo analítico dirigido a interpelar el dispositivo escolar en su potencialidad para generar contextos de enseñanza de calidad.

Entre las discusiones a considerar en los procesos de cambio, no debiera estar ausente aquella destinada a analizar los alcances de la alfabetización. Renovadas conceptualizaciones al respecto permiten desarticular algunos problemas tradicionales que plantean, quizás falsamente y como cuestiones dicotómicas, alfabetización o educación básica por un lado, y educación permanente, por el otro. De este modo, lejos de restringir la alfabetización a una actividad compensatoria y básica, se amplían sus fronteras hacia prácticas de lectura y escritura que bien pueden involucrarse en el ámbito más amplio del aprendizaje permanente como componente transversal de diferentes programas.

Las perspectivas de alfabetización objeto de estudio conciben a la alfabetización como parte de una política cultural que trasciende un modelo compensatorio, infantil, adaptado a formatos escolares tradicionales, e involucra aprendizajes ligados a distintas etapas de la vida (Ferreiro, 1999; Freire, 1990; Torres, 2006b). Todavía es generalizada la creencia de que las personas aprenden a leer y a escribir cuando

entran a la escuela y en un proceso que termina cuando egresan (Torres, 2006a). Aunque la escuela se configure como un espacio para la educación sistemática requerida por las sociedades organizadas, existen también otros contextos generadores de prácticas de lectura y escritura como el hogar, la comunidad, los centros de salud, la iglesia, el trabajo, la calle misma, cuya relevancia no ha sido considerada. Lo que generalmente se enseña en la escuela es, además, muy poco representativo de la gama social de los usos habituales de la lectura y la escritura.

Lo que la escuela brinda resulta desfasado respecto de los nuevos requerimientos de la alfabetización debido a graves falencias en la tarea de alfabetizar que estarían generando problemas de “iletrismo” (Ferreiro, 1999), propio de personas que, aunque habiendo pasado por la escuela, no disponen de competencias básicas para desenvolverse en las actuales sociedades democráticas y letradas. De este modo, el acceso al colegio no garantiza alfabetización. En distintos países son preocupantes los resultados sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura en instituciones tanto privadas como públicas (Torres, 2006a).

Encasillar los procesos de alfabetización exclusivamente en la escuela y, aparejado a ello, a un período de la vida como la infancia supone negar la relación entre alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. En el contexto de la educación de adultos, dicha relación no es considerada cuando se piensa en la alfabetización como una oferta de educación no formal, remedial y dirigida a personas pobres que no han podido asistir a la escuela para niños.

El supuesto siempre ha sido que la alfabetización debe iniciarse en determinado momento del desarrollo de un niño que el sistema educativo se encargó de normativizar para la edad de 6-7 años. Pero la edad “normal” para aprender a leer y a escribir constituye una convención social basada en falsos supuestos que afirman que la sociedad asegura a todos los niños acceso a la escuela y garantiza con ella el derecho a aprender.

Aun cuando las estimaciones señaladas respecto de la cantidad de años requeridos para el logro de la alfabetización consideren necesario entre 7 y 12 o más años de escolaridad (Infante, 2000; Sirvent y Llosa, 1998), tradicionalmente se asocia a la alfabetización con un período

de tiempo breve. En la educación de jóvenes y adultos, se trata de un tiempo acotado que suele traducirse en campañas o programas que pueden durar desde unos meses hasta unos tres o cuatro años, algunos con equivalencia respecto del ciclo primario regular del país. Las inversiones suelen ser bajas, con personal voluntario y no especializado, a veces con acciones no suficientemente sistemáticas, con pocas horas de dedicación efectiva y con dificultades para ubicarse dentro de planes de largo alcance.

Las campañas de alfabetización han estado enmarcadas en circunstancias político-ideológicas destacándose por su gran capacidad de movilización social, antes que por su efectividad en términos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Con algunas excepciones, no logran formar los lectores y escritores que se habían propuesto, sino generar un cierto nivel de familiaridad y dominio del alfabeto, dando lugar a lo que se ha denominado analfabetos funcionales: aquellas personas que conocen las letras pero que no pueden hacer uso de las mismas para escribir y leer; lo que muchos adultos describen como “conocer las letras pero no poder juntarlas” (Kalman, 2003, p. 4).

Finalmente y distanciándose de una concepción de alfabetización compensatoria, se vuelve necesario fortalecer y resignificar “lo básico”, ya no en términos de lo mínimo, sino como “un fundamento desde el cual acceder a aprendizajes cada vez más sofisticados” (Torres, 1998, p. 92).

El aprendizaje de determinadas prácticas de lectura y escritura se genera gracias a las oportunidades que las comunidades brindan para interactuar en situaciones discursivas. Asumir esta posición conduce a repensar las responsabilidades y tareas del conjunto de los actores sociales y no únicamente de quienes integran las instituciones educativas, si bien es sabido que los grados de responsabilidad no son homogéneos. Son las instituciones educativas las que tienen la obligación de conocer para hacer las mejores opciones, a ellas les compete involucrarse con los cambios conceptuales y a sus miembros especializarse en las disciplinas intelectuales que operan referenciando su hacer y sus decisiones, tanto pedagógicas como políticas. A propósito de ello, las teorías psicolingüística y freireana a las que se alude a continuación

posibilitan revisar los procesos de alfabetización destinados a jóvenes y adultos, al tiempo que brindan alternativas que renuevan su tratamiento.

3. Comparación entre las perspectivas constructivista y crítica

Para el trabajo analítico de comparación entre las teorías se han considerado: 1) una perspectiva antropológico-epistemológica, 2) una perspectiva sobre el lenguaje y, 3) una perspectiva pedagógico-didáctica. En esta presentación se alude muy brevemente a las dos primeras perspectivas, para pasar luego a una exposición más extensa de la tercera. Los resultados de tal comparación posibilitan afirmar que existe convergencia en gran parte del desarrollo de las teorías, permitiendo configurar un encuadre conceptual epistemológico compatible y poner de relieve aspectos pedagógicos e incluso ideológicos que resultan compartidos. Las mayores diferencias remiten a las concepciones sobre el lenguaje escrito y a las intervenciones relativas al tratamiento de los textos que se leen y escriben.

Tanto Emilia Ferreiro como Paulo Freire se destacan, en primer lugar, por un compromiso permanente con la alfabetización en Latinoamérica. El origen de la producción teórica emprendida por cada uno responde a la necesidad de implementar cambios tendientes a reducir los problemas de analfabetismo, fundamentalmente de la región, pero también de otros lugares del mundo. Es la imperiosa necesidad de evitar que siga habiendo personas analfabetas, junto a una nueva manera de interpretar el alfabetismo y su contracara el analfabetismo, el punto en el cual convergen ambos intelectuales. Ello los sitúa en una línea ideológica-política semejante; ambos comparten ciertos pareceres en sus búsquedas y en el perfil de sujeto que se pretende formar en los procesos de alfabetización (Ferreiro, 1999).

Los autores contribuyen a interpretar el analfabetismo como una situación que surge de las injusticias sociales y que trasciende a los sujetos considerados individualmente. Ferreiro afirma que los problemas de analfabetismo se vinculan a una visión mecanicista de la alfabetización basada en una concepción errónea de la lengua escrita. En el campo

de la alfabetización, la preocupación ha sido siempre la de identificar los mejores métodos, ignorando una mirada científica sobre el objeto de estudio, la lengua escrita, y dejando de lado las capacidades lingüísticas y cognitivas del sujeto. El centro de su teoría se basa en develar cómo dicho sujeto aprende. Por su parte, Freire se opone a una concepción llamada ingenua del analfabetismo que establece su origen en las incapacidades de los individuos, ante los cuales la tarea de alfabetizar se sintetiza en depositar en los sujetos —considerados como objetos— sílabas y palabras que redundan en una repetición mecánica. Desde una visión crítica, la presencia de este fenómeno asume matices lingüísticos, pedagógicos y también políticos, puesto que aprender a decir la palabra implica pronunciar el mundo y, junto a ello, transformarlo.

En relación con el *concepto de hombre y el sujeto de aprendizaje*, Ferreiro alude a una perspectiva epistemológico-psicológica para describir a un sujeto fundamentalmente epistémico sobre el cual lo que interesa investigar es cómo construye el conocimiento vinculado al lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1995). Por su parte, Freire alude al hombre desde una visión antropológico-política, pretendiendo dar cuenta de cómo las personas, condicionadas histórica y socialmente, alcanzan diversos niveles de concienciación (Freire, 1998a, 1998b). Ambas perspectivas reconocen que el hombre: 1) construye sus conocimientos en interacción con el mundo, 2) está en desarrollo, es inacabado y 3) se transforma a sí mismo y transforma el mundo que lo rodea.

El hombre inacabado posee la capacidad de aprender a lo largo de la vida, transformar el mundo y transformarse. El desarrollo de sus capacidades cognitivas y de una conciencia cada vez más crítica depende, en buena medida, de una educación que lo promueva y, para ello, el dispositivo escolar debe interrogarse respecto de los procesos educativos que es capaz de ofrecer y de su capacidad para generar un encuentro sostenido con los alumnos. En tal sentido, ambas perspectivas convergen en contribuir a remover los prejuicios instalados acerca de la sospecha sobre la educabilidad de los jóvenes y adultos destinatarios de la EDJA.

En cuanto a las *bases epistemológicas del aprendizaje*, las perspectivas coinciden en plantear el aprendizaje en una relación dialéctica entre sujeto y objeto, en la que el segundo se presenta como una resistencia

al primero que lo conflictúa o problematiza. Los sujetos, partiendo de sus saberes y representaciones propias (significaciones atribuidas a los objetos de manera individual y compartida), operan desde sus niveles cognitivos y niveles de conciencia a los fines de apropiarse de los objetos de conocimientos mediante sus esquemas de asimilación —en términos piagetianos— (Ferreiro y Teberosky, 1995), o de la codificación y decodificación de la realidad, que permite comprenderlos e interpretarlos —en el pensamiento freireano— (Freire, 1990). En el constructivismo, el aprendizaje conduce a un proceso de conceptualización, y en Freire, a un proceso de concienciación; ambos implican instancias superadoras que exigen niveles de abstracción cada vez mayores, llevando a los sujetos a un conocimiento que se vuelve progresivamente más objetivo y crítico de la realidad. El alcance de estos niveles está mediado por la naturaleza procesual —individual y social— de los conocimientos.

Para referirse a los *conceptos de lectura y escritura*, las perspectivas analizadas se basan en enfoques disímiles —psicolingüístico por un lado y filosófico-político por el otro—, pero convergen en destacar la construcción de significados por parte de los sujetos por sobre una decodificación vacía de sentido y desligada de los contextos de vida. La participación en la cultura letrada y la denominación de la realidad mediante la lectura y la escritura promueven una visión crítica del mundo. Para ello, los aportes ofrecidos desde la consideración simultánea de ambas perspectivas contribuyen a desmitificar falsas concepciones sobre el lenguaje y se orientan a habilitar a los sujetos para denominar el mundo e incidir en él. Además, tanto Ferreiro como Freire se pronuncian sobre las políticas lingüísticas que priorizan una lengua o dialecto en detrimento de otra y abogan por una síntesis cultural que recupere la lengua materna en los procesos de alfabetización, al tiempo que posibilite una apertura hacia las formas de habla y/o lenguas estandarizadas (Ferreiro y Teberosky, 1995; Ferreiro, 2001; Freire y Macedo, 1989).

3.1. Hacia la configuración de un enfoque pedagógico-didáctico² integrado

En primer lugar se presentan brevemente las críticas efectuadas hacia la enseñanza tradicional, para luego desarrollar las conceptualizaciones y prácticas sugeridas desde las perspectivas de alfabetización consideradas.

Los argumentos aludidos a la hora de analizar el modo en que habitualmente se enseña a leer y a escribir se efectúa desde criterios disímiles. Ferreiro formula una crítica sobre los métodos instruccionales de la escritura, basada en parámetros lingüísticos y psicológicos (Ferreiro y Teberosky, 1995), en tanto que Freire identifica enfoques de enseñanza de la lectura ligados a lo que denomina como reproducción cultural (Freire y Macedo, 1989). Ambos coinciden en rechazar una lectura ingenua, advirtiendo sobre la necesidad de leer selectiva y críticamente lo que se ofrece. Asimismo, sus críticas respecto de las concepciones que subyacen en la educación tradicional con relación a los alumnos, los docentes, la lengua escrita y la realidad —planteada como objeto de estudio— presentan una compatibilidad significativa. Un docente puramente transmisor y poseedor absoluto del conocimiento, un alumno espectador y un objeto de estudio ajeno de las realidades de los educandos contribuyen a conservar viejas concepciones tanto sobre la alfabetización, como sobre aquellos considerados analfabetos (Ferreiro, 2000, 2001; Freire, 1998a, 1998b).

La vigencia de prácticas y conceptualizaciones ligadas a la educación tradicional atraviesan el estado de la situación en la que se halla la educación y alfabetización de jóvenes y adultos, aun cuando comiencen a aparecer nuevas ideas ligadas a planteos pedagógicos renovados.

En primer lugar, el alumno pasivo, espectador, consolida la frecuente asimilación de la figura del alumno adulto a la categoría de alumno-niño. Se refuerza la idea de dependencia, incapacidad y escasa autonomía cognitiva. Estos aspectos dan cuenta y justifican abordajes remediales en los que es necesario compensar lo que no se adquirió en la etapa de la niñez.

En segundo lugar, si el propósito de los docentes es transmitir, mostrar, narrar, es fácil advertir lo ajeno que pueden resultar los contenidos enseñados a los contextos de vida de los educandos. El hombre especta-

dor pretendido desde perspectivas tradicionales debe tener la virtud de soportar pacientemente la distancia entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, esto, luego de una jornada de trabajo o bien de un día sin trabajo (Freire, 1998b). Para Freire los contenidos alejados de la vida de las personas aumentan fácilmente los temores. En esta misma línea, Ferreiro (1993) señala la gran inhibición que jóvenes y adultos mal alfabetizados manifiestan respecto de la lengua escrita. Tanto por temor a cometer errores ortográficos como por miedo a no poder expresar por escrito lo que piensan o dicen, se genera una actitud evasiva que termina en un grado de inhibición importante. Esta actitud se vincula con la idea de lengua escrita transmitida, en términos de un objeto inmodificable, con un status aparentemente inalcanzable para algunos, sobre todo en las versiones más académicas de la enseñanza de la lectura criticadas por Freire.

En coherencia con lo señalado, ambas perspectivas refieren a las debilidades que exponen los textos que circulan habitualmente en los procesos de alfabetización, más precisamente, en las cartillas y manuales utilizados en las campañas de alfabetización destinadas a adultos (Ferreiro, 1993; Freire, 1990). Si bien Freire efectúa su análisis colocando el acento en una perspectiva en primer lugar ideológica, mientras que Ferreiro basa sus reflexiones priorizando el punto de vista lingüístico, ambos coinciden en expresar que el contenido de las cartillas: 1) no considera las experiencias lingüísticas de los sujetos: según Freire, las palabras u oraciones identificadas son resultado de una selección arbitraria que se aleja del mundo de los educandos, en tanto que, de acuerdo con Ferreiro, no contemplan las variantes dialectales y de registro y, en este sentido, hay una ruptura con el lenguaje de los educandos; 2) plantea frases, preguntas y respuestas absurdas: ambos autores identifican oraciones estereotipadas, casi siempre sin sentido, que los adultos se ven obligados a aprender y a memorizar y que suelen hallarse en un contexto lingüístico infantilizado o paternalista; 3) se aleja notoriamente de los objetivos que persigue la alfabetización: para Ferreiro, no contribuyen al acercamiento por parte del individuo a la cultura escrita, dado que la versión de lenguaje que se presenta asume una versión caricaturesca distante del lenguaje definido como objeto

social cuyo sentido se liga a situaciones de la vida que requieren leer y escribir; para Freire, las cartillas ofrecen una ideología acomodaticia que opera como medio de domesticación de los grupos hegemónicos y, por tanto, se constituyen en un obstáculo para una educación problematizadora que conduzca a una conciencia crítica propicia para la emancipación.

Estudios realizados en escuelas de nivel primario (Kowszyk, 2003) y centros de alfabetización de educación no formal (Vilte, 2007) de la ciudad de Río Cuarto, Córdoba, permiten observar con frecuencia que lo que se lee, como lo que se propone escribir, se restringe a palabras, oraciones y textos escolarizados creados con el propósito de aprender a leer y a escribir. Dichos textos constituyen uno de los dispositivos por los que se constata que la educación de jóvenes y adultos posee aún los resabios de una educación infantil y paternalista, desplegada a partir de concepciones tradicionales de alfabetización.

3.2. Similitudes y diferencias en el plano didáctico

Ambas perspectivas modifican ampliamente las visiones sobre el alumno, entendido como un sujeto activo y cognoscente, que construye el conocimiento a partir de sus saberes previos y con capacidades para hacerse responsable de sus procesos de aprendizajes. Por su parte, el educador que contempla la perspectiva constructivista adquiere nuevas categorías de análisis que le permiten interpretar los procesos constructivos de sus alumnos; en tanto que el educador freireano está disponible para dialogar con los educandos sobre los objetos de conocimientos, compartir sus perspectivas sobre la realidad y colaborar en el logro de visiones superadoras.

Desde el constructivismo, la lengua escrita es un objeto cultural con fines comunicativos susceptible de objetivación, la escritura se presenta como un sistema de representación y no de codificación (Ferreiro, 1992, 1999). Para Freire (1998b), el objeto de conocimiento es el mundo que se objetiva con el propósito de problematizarlo. La realidad próxima se sitúa en una realidad mayor para que pueda comprenderse críticamente; en su estudio se involucran conocimientos científicos e ideológicos.

Al analizar la perspectiva didáctica constructivista originada en la teoría psicolingüística de Ferreiro y aquella que se desarrolla desde el pensamiento freireano, se encuentran algunos escasos puntos de coincidencia. Difiere la manera en cómo se pretende acercar al educando a la lengua escrita. Estas diferencias no obturan, sin embargo, un trabajo comparativo que, no obstante, se direcciona a destacar la heterogeneidad o aspectos contrapuestos entre las teorías. Dichos aspectos se muestran a continuación en relación con los siguientes puntos:

1) Respecto de la unidad lingüística de análisis priorizada: desde el constructivismo, es contundente la revalorización de un abordaje de la escritura y la lectura en textos completos de circulación social, por cuanto expone a los sujetos a diferentes tipos de escritos en soportes variados; única posibilidad para que la cultura escrita entre a la escuela y el alumno se encuentre con una versión real de la escritura, definida funcionalmente de acuerdo con los usos sociales propios de un momento y tiempo particular. Se evita la reconstrucción de palabras a partir de letras o sílabas, puesto que estas siempre circulan en textos completos. No se descarta el trabajo con la palabra siempre que pueda atribuirse un sentido a su uso (Ferreiro, 1992, 1993).

Contrariamente, Freire propone que el aprendizaje de la escritura y de la lectura se efectúe considerando primeramente palabras y sílabas; los educandos aprenden a escribir mediante el mecanismo de la formación vocabular que en la lengua portuguesa, definida por Freire como silábica, consiste en un trabajo de combinaciones fonémicas. Ahora bien, la selección de estas palabras no es arbitraria, sino que emerge en un espacio de diálogo durante el proceso de investigación de las denominadas palabras generadoras. En dicho proceso, los vocablos son obtenidos del universo vocabular propio de los grupos con los cuales se lleva adelante la tarea de alfabetización (Freire, 1998b). De este modo, las palabras con las cuales se aborda el aprendizaje de la escritura presentan tres características: 1) son propias del lenguaje cotidiano de los alfabetizandos, 2) se inscriben en un contexto semántico significativo; existe un vínculo de la palabra con la realidad situacional de los educandos y 3) dicho contexto es codificado por medio de una representación gráfica (foto, dibujo) que permite objetivar la situación existencial.

Palabra y dibujo se perciben al comienzo de forma simultánea, hasta tanto la primera se separa del segundo para abordarse independientemente. Finalmente, si bien se prioriza el mecanismo de construcción vocabular centrado en la palabra y la sílaba, no se descarta, como se verá, que también desde el inicio de la alfabetización los educandos produzcan textos.

2) *Respecto del trabajo realizado con los textos, las palabras y las sílabas*: en coherencia con lo ya dicho, la didáctica constructivista acentúa la importancia del trabajo con textos completos y sugiere una serie de propuestas de las cuales se mencionan aquí algunas: 1) relectura de textos en situaciones que impliquen asumir diversas posiciones enunciativas, 2) reescritura de textos leídos por el docente o el educando mismo (dicho texto se considera como modelo textual permitiendo, a quien reescribe, tener a disposición la temática y estructura textual del escrito), 3) revisión del texto, realizado por el docente, los pares, o el mismo autor, con el objeto de mejorar el escrito teniendo en cuenta diversos aspectos del texto y procedimientos para llevar a cabo la revisión (Ferreiro, 1999; Teberosky, 1992).

El método freireano, por su parte, prevé diversos momentos en el abordaje de la palabra. Luego del debate de una situación que se objetiva como problema en la que la palabra está inserta, se comienza a trabajar con la palabra y las sílabas de la siguiente manera (Freire, 1998b): 1) la palabra, seleccionada a posteriori de la investigación desarrollada, se separa en sílabas; 2) se forman familias fonémicas que componen la palabra (ta-te-ti-to-tu; ja-je, etc); estas familias se estudian aisladamente, luego en conjunto y, por último, se reconocen las vocales; 3) la síntesis que se realiza con las sílabas (para lo cual se efectúa una lectura horizontal y vertical de las familias fonémicas) les permite comprender el mecanismo de la formación vocabular: los educandos entienden que a partir de una sílaba son posibles otras combinaciones, que surgen de combinar una consonante con las demás vocales, descubriendo que las sílabas comienzan iguales pero terminan de forma diferente; 4) los ejercicios orales de lectura les permiten ir creando nuevas palabras considerando la combinación de diversas sílabas; 5) la escritura, que es siempre posterior a los ejercicios orales, implica que los educandos

formen todas las combinaciones que puedan con los fonemas conocidos; los educandos descubren de este modo sus propias palabras al tiempo que amplían su vocabulario con otras nuevas. Si los vocablos que logran formar no constituyen términos, reciben el nombre de “palabras muertas”, pero cuando las combinaciones dan lugar a vocablos con significado adquieren la denominación de “palabras de pensamiento”.

3) *Respecto de la producción escrita*: siguiendo los lineamientos elaborados por Ferreiro, la perspectiva constructivista insiste en la importancia que los educandos efectúen producciones escritas desde el comienzo de la alfabetización de acuerdo con sus niveles de conceptualización; dichas escrituras podrán ser letras, frases o textos completos. Se sostiene así que aunque no haya escritura convencional, las leyes del sistema escrito y sus funciones son comprendidas a medida que se lee y escribe.

Freire propone la escritura de palabras y sílabas como una tarea que está al inicio del aprendizaje del lenguaje escrito, sin postergar, como se anticipara, la producción de textos efectuada por parte de actores cercanos a la comunidad o por los propios educandos. Sugiere así la producción de antologías de textos en la que los alumnos son los protagonistas. Esta producción debe comenzar desde los inicios de la alfabetización para que, en el período de post-alfabetización, los educandos se animen a formar una pequeña biblioteca popular constituida por sus propios textos.

4) *Respecto de las condiciones de producción escrita y de lectura*: la perspectiva constructivista propone que la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito se desarrollen en situaciones verosímiles, es decir, en instancias que adquieran la mayor similitud posible respecto de las prácticas de lectura y escritura que existen en la vida cotidiana. El propósito es restituir a la lengua escrita su carácter social y permitir a los sujetos que descubran su funcionalidad al tiempo que construir los aspectos estructurales del lenguaje. Esta visión de la lengua escrita pretende acortar distancias entre lo que ocurre en el medio escolar y el social, obligando, de algún modo, a que los sujetos asuman diferentes posiciones frente al texto, de tal forma que se propongan objetivos diversos, identifiquen potenciales lectores, respeten las restricciones

propias de cada tipo de texto, comprendan los posibles usos de los mismos y se involucren en procesos cognitivos orientados a planificar, textualizar y revisar los escritos (Ferreiro, 1999).

Por su parte, la perspectiva freireana inicia su propuesta didáctica situándola en un espacio diferente del escolar, más precisamente los denominados círculos de cultura. Es allí donde se escriben las palabras, las sílabas y los textos. Se trata de un lugar alternativo a la escuela —y a su vez modelo para ella— en el que las condiciones de producción están marcadas por una situación dialógica. En ella, asumen el papel de lectores y escritores el coordinador del grupo, los alfabetizandos e incluso los demás grupos que se sitúan en otros círculos de cultura y con los cuales se promueve un intercambio. El propósito fundamental es el de debatir colectivamente sobre las situaciones que abordan los textos (o en las que se inscriben las palabras), con lo cual siempre es necesario pensar en un lector y vincular el lenguaje con la generación y recreación de significados. Son los problemas de los alfabetizandos los que se objetivan en los círculos de cultura y los que constituyen las condiciones en las que se desenvuelven los actos de lectura y escritura; así, el lenguaje es mediador entre el contexto teórico y el contexto concreto, es decir, el contexto de los hechos sobre los cuales se tematiza. También Freire remite a la revisión de textos como procedimiento que permita una relectura orientada a introducir cambios por parte de su autor, si bien no ofrece detalles para ello (Freire, 1998b).

5) *Respecto de los textos que se sugieren leer*: desde la perspectiva constructivista, aun cuando las actividades de producción y de interpretación de lo escrito son inseparables y se promueven activamente, se insiste en que las lecturas se realicen en textos reales de circulación social. Simplificar la lectura a las producciones del educando o preparar materiales de lectura *ad hoc*, semejantes a las escrituras infantiles, con fines de hacer más sencillos los textos, traicionaría el postulado básico por el cual lo que permite el aprendizaje de la lengua escrita es el abordaje de textos en toda su complejidad.

La propuesta freireana prioriza la lectura de textos producidos por los mismos educandos, aunque también aquellos elaborados por docentes y especialistas; todos ellos escriben tematizando las situaciones

existenciales de los alumnos. Además considera la posibilidad que, a partir de una problemática determinada, los alumnos elaboren diferentes tipos de textos según los requerimientos del tema abordado (por ejemplo, la producción de folletos y entrevistas). No obstante, también refiere a la relevancia de la lectura de diversos textos, en tanto que la dimensión científica de los mismos resulta central para la concienciación de los educandos.

6) *Respecto del contenido sobre el que se lee y escribe*: desde la perspectiva constructivista los contenidos están constituidos por saberes culturales que asumen una organización curricular. Al sugerirse la lectura y escritura de textos reales de circulación social, en el contexto de situaciones lo más verosímiles posibles, se abordan conocimientos vinculados a distintos saberes, ligados a diversas disciplinas y problemáticas propias de diversas áreas del *currículum*. Los textos que se leen, aunque no sean didácticos, pueden usarse didácticamente. No se lee y escribe para aprender a leer y a escribir, sino para aprender acerca de los temas que se estudian o sobre los que se posee algún tipo de curiosidad.

En el pensamiento freireano, el contenido emerge de la investigación del denominado “universo temático”, que surge de la indagación que se efectúa sobre el pensamiento de los educandos en relación con su realidad. Esta investigación se realiza a través de un método concientizador, por medio del cual se considera la visión del mundo que los hombres poseen y la conciencia que tienen de la misma. El universo temático reúne el conjunto de temas que están relacionados en una época; la consideración de las interrelaciones entre estos temas está dada por la conveniencia de observarlos en una totalidad que a la vez permita deslindar sus elementos y abordarlos en una actitud analítica y crítica. Los temas abordados se denominan generadores, puesto que involucran en su interior a otros. La escritura y la lectura resulta fundamental para la objetivación o problematización de los mismos, a partir de lo cual se desprenden una serie de desafíos orientados a la superación de las situaciones no deseadas, con lo cual el conocimiento que se genera es pensamiento y acción, pues demanda reflexión y diversas tareas que permitan enfrentar situaciones límites.

7) *Respecto del trabajo colectivo entre pares*: si bien el aprendizaje es individual, desde la perspectiva constructivista se considera que la posibilidad de los niños de llegar a ser letrados depende en buena parte del grupo social en el que establece sus vínculos. La socialización de los saberes y la construcción conjunta de conocimientos favorece el desarrollo cognitivo de los sujetos debido a que los obliga a tener en cuenta las acciones y posiciones de los compañeros, a coordinarlas con las propias y a reorganizarlas grupal e individualmente en pos de un camino superador del conflicto.

Ahora bien, los conflictos sociocognitivos y los efectos que de ellos se derivan dependen en gran medida de las posibilidades cognitivas de los sujetos involucrados en la interacción; se genera progreso cuando los integrantes del grupo son capaces de brindar argumentos en defensa de sus posiciones y en tanto la presencia de otros puntos de vista produce una modalidad interactiva orientada a la búsqueda de acuerdos. Una interacción eficaz depende, además, de la naturaleza de la situación planteada y de que los sujetos asuman un compromiso activo y colaborativo (Lerner, 1997).

En la perspectiva freireana el trabajo colectivo es fundamental, puesto que la intersubjetividad está en la base de la constitución del conocimiento. En una actitud dialógica, se comparten las visiones del mundo que poseen los sujetos cognoscentes, educador y educandos. Lo que se propone es que mediante el diálogo puedan conocerse los diversos niveles de percepción sobre el mundo y la conciencia que los sujetos tienen de ella. La situación problemática es el contexto en el que esta actividad interactiva se desenvuelve y lleva a los sujetos a plantearse desafíos de superación (Freire, 1998a, 1998b).

El diálogo requiere dos condiciones: que los implicados estén de acuerdo en comunicarse y que las expresiones se utilicen en un “cuadro significativo común”. Freire identifica, además, dos tipos de comunicaciones: una centrada en los significados y otra, en las convicciones. Esta última sugiere un nivel que va más allá de la comprensión de los significados, supone la adherencia o no a las ideas presentadas por otros. Para que las convicciones no se conviertan en imposición o invasión, la instancia dialógica debe permitir que todos intervengan en la definición de

los significados. Convencer (vencer-con) no refiere desde la perspectiva freireana a imponer, sino a defender lo que se cree mediante justificaciones que podrán ser ideológicas o científicas (Vogliotti, 2001).

La interacción grupal constituye uno de los aspectos mayormente compartidos entre la perspectiva constructivista y la freireana, explicada sobre la base de una concepción dialéctica acerca del conocimiento como proceso individual y social que tiene como uno de sus principios el de la contradicción, por el cual la transformación de los sujetos sucede gracias a la presencia de fuerzas opuestas y contradictorias. De este modo, en la teoría de Piaget se identifican una serie de pares opuestos que se sintetizan en la equilibración, mientras que en el pensamiento freireano estas fuerzas opuestas encuentran una instancia de superación y convergencia en la concientización y la liberación (Vogliotti, 2001). Ambas perspectivas proyectan en la interacción con los otros una instancia superadora por la cual se logran conceptualizaciones más objetivas y críticas hacia la realidad, cuya toma de conciencia permite un crecimiento cognitivo y social.

8) *Respecto de las modalidades de intervención docente*: las tareas atribuidas a los docentes desde ambas perspectivas lo posicionan en un rol que resulta claramente compatible. Así los maestros: 1) plantean situaciones problemáticas: el proceso educativo se inicia considerando las experiencias previas de los sujetos y promoviendo situaciones de conflicto o problematizadoras que originan un desequilibrio o cierta desestructuración, dado que el objeto cognoscible ofrece una resistencia. De este modo se genera una contradicción entre los esquemas del sujeto, entre una situación de equilibrio y desequilibrio, entre un conocimiento ingenuo y otro crítico que, en un juego de opuestos, se orienta hacia instancias de superación. Dichas instancias, en la perspectiva constructivista, se sintetizan en la equilibración y en la freireana, en la superación de las relaciones de dependencia (Vogliotti, 2001); 2) brindan ayuda pedagógica: para ambas perspectivas, el diálogo, la escucha y las intervenciones oportunas a modo de preguntas, señalamientos y explicitaciones constituyen las modalidades por las que los docentes regulan la participación para que las discusiones se orienten hacia un conocimiento cada vez más objetivo y crítico; 3) contribuyen en la definición

de los conocimientos considerados social y científicamente válidos: se observa una similitud en el intento por considerar los saberes de los educandos, que se visualiza mediante un trabajo de sistematización, en orden a lograr una visión menos fragmentada de la realidad, más científica y rigurosa (Ferreiro, 1993; Freire, 2006; Lerner, 1997).

Al concluir este trabajo de comparación, cabe también señalar que existen ciertos aspectos considerados exclusivamente por una de las perspectivas pero no por la otra, motivo por el cual no son comparables. Desde la didáctica constructivista de la lengua escrita, se particulariza en ciertas intervenciones circunscriptas a la enseñanza de la escritura y la lectura, como por ejemplo aquellas que refieren a las orientaciones destinadas al abordaje de las condiciones de producción de la escritura y la lectura y a la promoción de los procesos cognitivos involucrados en la escritura de un texto (planificación, textualización y revisión textual). En la propuesta freireana, el rol del docente trasciende claramente el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. Freire piensa en un maestro progresista cuyas virtudes y conocimientos se asientan en una práctica testimonial y ética que tiene que dar cuenta de una coherencia entre sus opciones político-pedagógicas y sus acciones.

Consideraciones finales

El trabajo analítico efectuado da cuenta de semejanzas que permiten configurar un encuadre conceptual epistemológico y pedagógico compatible. No obstante, es claro que los criterios desde los cuales se arriba a desarrollos convergentes resultan diversos: psicológicos y psicopedagógicos en un caso, y socio-históricos, políticos y pedagógicos en otro. Del análisis comparativo es posible señalar que ambas perspectivas formulan críticas similares hacia la educación tradicional, poniendo en tela de juicio concepciones sobre los alumnos, los docentes, el objeto de conocimiento y las instituciones educativas. Generan al mismo tiempo un conjunto de renovadas conceptualizaciones que señalan una dirección pedagógica e ideológica compartida. Por otro lado, se reconocen en ellas manifiestas diferencias en el plano de las intervenciones didácticas, fundamentalmente aquellas destinadas al tratamiento de los tex-

tos, aun cuando ambas perspectivas aboguen igualmente por la inclusión de una variedad de textos para leer y escribir.

Un dominio genuino por parte de los educadores de las teorías consideradas permitirá deliberar sobre ellas y alcanzar un posicionamiento argumentado, teórico y metodológico. De allí la relevancia de una formación que brinde criterios desde los cuales efectuar una serie de opciones involucradas en las prácticas pedagógicas. Dicha formación debiera ofrecer, junto al conocimiento relativo a las disciplinas de referencia, saberes contextualizados, que permitan singularizar las situaciones concretas de enseñanza y de aprendizaje.

Estos planteos constituyen valiosos aportes para un área de formación que, tal como ocurre con la EDJA, resulta claramente desatendida por las políticas públicas. Los programas de alfabetización han destacado la solidaridad y el compromiso de quien asume el rol de educador. Sin desmerecer tan preciados atributos, resulta casi una obviedad señalar su insuficiencia, si están ausentes o son escasos los conocimientos específicos a los que deben acceder los alfabetizadores para que los educandos puedan adquirir saberes que les permitan circular en calidad de adultos alfabetizados. Sin duda, la distancia lograda respecto de estructuras sujetas a cánones escolares rígidos, identificada en variadas experiencias de la EDJA, constituye un excelente antecedente para que las prácticas se reorienten en función de propuestas que se alejen de las tradicionales, como las representadas por las perspectivas constructivista y crítica.

La magnitud del concepto de alfabetización considerado en este trabajo permite ubicar los procesos educativos trascendiendo las paredes de la escuela. Las políticas culturales y sociales están involucradas a la hora de brindar las condiciones de posibilidad de las comunidades en la participación de prácticas culturales y de recreación que contribuyan a la alfabetización a lo largo de la vida. Es necesario, por otra parte, que en el interior de la escuela las prácticas sociales y pedagógicas se configuren basándose en estilos democráticos que se articulen con prácticas sociales más justas. Las formas de vincularse, las experiencias vividas en el contexto escolar inciden en la constitución de las subjetividades de los educandos, disponiendo a los grupos hacia prácticas más o menos autónomas o sumisas.

Tanto Freire como Ferreiro, coherentes con su compromiso por la alfabetización, abogan por una escuela que tenga cabida para todos. Desde la perspectiva constructivista, quienes no asistan a ella reducirán sus posibilidades de desarrollo cognitivo, dado que dicha institución se orienta hacia el desarrollo afectivo e intelectual de la personalidad, facilitado por la construcción de conocimientos científicos. El pensamiento freireano otorga a la escuela la posibilidad de aportar en la generación de proyectos colectivos de cambio, en un proceso de desmitificación de la realidad y una toma de conciencia en la que la ciencia asume un lugar central (Vogliotti, 2001). Quienes no concurren a la escuela restarán posibilidades para encontrarse dialógicamente con los otros y asumir los desafíos de la historia desde una conciencia colectiva y, por ello, más viable en cuanto a su potencial transformador.

Notas

- 1 El presente escrito se desprende de un trabajo de tesis titulado *Educación y alfabetización de jóvenes y adultos: aportes y compromiso desde el ámbito universitario* (2009) dirigido por la Mgter. A. Vázquez y co-dirigido por la Mgter. A. Vogliotti de la Maestría en Educación y Universidad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.
- 2 Al comenzar este apartado, conviene aclarar que inicialmente la intencionalidad de la obra de Ferreiro no tiene una relación directa con la pedagogía. No obstante, la preocupación por la escritura, un objeto de conocimiento de orden cultural que es definido desde la educación fundamentalmente como objeto escolar, posee inevitables incidencias en las formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito y, por tanto, impacta en el campo pedagógico. En el interior del mismo se desencadena un importante movimiento intelectual que brinda orientaciones didácticas y genera experiencias edu-

cativas alternativas a las tradicionales. Por otro lado, y en relación con el pensamiento freireano, cabe señalar que la palabra "didáctica" no es un término que Freire utilice, sin embargo, su incorporación parece conveniente, no solo a los fines de la comparación de las perspectivas, sino también porque es posible decir que el tratamiento que el autor realiza en torno al tratamiento del contenido y el método para abordar el lenguaje escrito remite a un planteo eminentemente didáctico.

Bibliografía

- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreiro, E. (Coord.) (1992). *Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador: Instituto Frónesis.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de E. Ferreiro con Jose A. Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2000). A veinte años de la publicación de Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. En E. Ferreiro, A. Teberosky, J.A. Castorina, D. Grunfeld, F. Avendaño y M. Baez, *Sistemas de escritura, constructivismo y educación* (pp. 9-24). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización, teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. España: Paidós.
- Freire, P. (1998a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998b). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Infante, I. (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. UNESCO-Santiago, Chile. Extraído el 5 de mayo, 2007 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>.
- Kalman, J. (2003). Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. *Revista Decisio. Cultura escrita y educación de adultos*, 6, 3-9. Extraído el 5 de mayo, 2007 de http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber1.pdf.

- Kowszyk, D. (2003). *La alfabetización de adultos: un estudio sobre la enseñanza de la lengua escrita*. Informe de avance de tesis del Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Lerner, D. (1997). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira y D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). México: Paidós.
- Llomovate, S. (1998). La educación para jóvenes. *Novedades Educativas*, 92(10), 7.
- Messina, G. (2005). *Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos*. Biblioteca digital CREFAL, México. Extraído el 10 de noviembre, 2006 de http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/no_serizados/grasiela_messina/indice.htm.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba (2008). *Propuesta Curricular. Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)*. Córdoba, Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional. Hacia una Educación de calidad para una sociedad más justa*. Buenos Aires, Argentina.
- Paredes, S. y Pochulu, M. (2005). La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina. *Revista Iberoamericana de educación*, 8(36), 1-11. Extraído el 5 de julio, 2007 de <http://www.rieoei.org/1012Paredes.htm>.
- Sirvent, T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12, 77-92.
- Torres, R. M. (2006a). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 1(28), 25-38. Extraído el 16 de marzo, 2007 de http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/rieda/ene_jun_2006/pdf/mirador.pdf.
- Torres, R. M. (2006b). *Luego de la alfabetización, ¿La post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos*. Novedades de la Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos - Centro de

Recursos Documentales e Informáticos. Extraído el 2 de junio, 2007 de <http://www.oei.es/alfabetización/postalfabetización.pdf>.

Torres, R. M. (1998). Existen millones de Paulo Freire. *Novedades Educativas*, 96(10), 2-4.

Vilte, A. (2007). *Alfabetizando adultos en un contexto comunitario. Un análisis cualitativo desde un enfoque psicopedagógico*. Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía, no publicada. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.

Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿Es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivistas y críticas?* Río Cuarto: Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.